

Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση

Δημήτρης Ματθαίου, Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται διεθνώς κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες από το ζήτημα της ποιότητας. Όσοι μετέχουν στον δημόσιο διάλογο μοιάζει να προσεγγίζουν το ζήτημα της ποιότητας με μια «πατερναλιστική» διάθεση. Ενδιαφέρονται να διασφαλίσουν, να βελτιώσουν, να παρακολουθήσουν με πρόθεση προστατευτική την πρόοδο της ποιότητας. Ελάχιστοι φαίνεται να αναρωτιούνται για το τι ακριβώς είναι η ποιότητα. Η μελέτη που ακολουθεί επιχειρεί να δώσει απάντηση σε αυτό ακριβώς το ερώτημα. Υποστηρίζει την άποψη ότι, πρώτον, η ποιότητα είναι έννοια σύμφυτη με την εκπαιδευτική λειτουργία και, δεύτερον, ότι είναι έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη. Γι' αυτό και το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τεχνικό ζήτημα αλλά να εντρυφά πρωταρχικά και συστηματικά στις ιδεολογικές και πολιτικές της ορίζουσες.

1. Εισαγωγή

Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες από το ζήτημα της ποιότητας. Με τον ίδιο περίπου τρόπο που ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έδιναν παλιό-

Ο Δημήτρης Ματθαίου είναι, επίσης, Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Σ.Ε.), Αντιπρόεδρος της Comparative Education Society in Europe (C.E.S.E.), Διευθυντής του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας (Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.) και Επιστημονικός Διευθυντής του περιοδικού Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση.

τερα τον τόνο στις συζητήσεις για την ακολουθητέα μεταρρυθμιστική πολιτική. Εθνικές κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί διαφημίζουν σήμερα την πρόθεσή τους να προστατεύσουν, να αναδείξουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. (European Commission, 2000; Official Journal of E.U., 1998 & 2001) και του Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.Ε.Κ.Δ., 1989) βρίθουν από σχετικές αναφορές, διακηρύξεις και προτάσεις για το πρακτέο. Ειδική ενότητα αφιερωμένη στη διασφάλιση της ποιότητας στον υπό διαμόρφωση Ενιαίο Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης υπάρχει επίσης σε όλα τα ανακοινωθέντα (communiqué) των Συμβουλίων Υπουργών που παρακολουθούν την πορεία εφαρμογής της Διακήρυξης της Μπολόνια (ανακοινωθέντα Πράγας, Βερολίνου, Μπέργκεν, Λονδίνου). Σε πολλές χώρες έχει ήδη δημιουργηθεί ένα πυκνό δίκτυο οργανισμών που ασχολούνται, παρακολουθούν, ελέγχουν και προωθούν την ποιότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, η σχετική λίστα περιλαμβάνει οργανισμούς όπως το Office for Standards in Education (OF.ST.ED.), το Quality Assurance Agency (Q.A.A.), το Qualifications and Curriculum Authority (Q.C.A.), το Quality Improvement Agency (Q.I.A.), το Training and Development Agency for Schools (T.D.A.) κ.τ.λ. Ενδεικτική όσο και συμβολική της σημασίας που αποδίδεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης είναι εν προκειμένω και οι σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες των ελληνικών κυβερνήσεων, οι οποίες κατά τα άλλα δεν φημίζονται για την άμεση ανταπόκρισή τους στις διεθνείς εξελίξεις. Το 2001 θα δημιουργηθεί το Τμήμα Ποιότητας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ το 2005 θα θεσμοθετηθεί η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η ποιότητα απασχολεί και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Μόνο στον αγγλόφωνο χώρο η «ποιότητα στην εκπαίδευση» φιγουράρει στους τίτλους βιβλίων και άρθρων που ξεπερνούν τις δέκα χιλιάδες. Και βέβαια ακόμη περισσότερες είναι οι εργασίες που αναφέρονται κριτικά στην ποιότητα. Το *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας* του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποκαλύπτει ότι ανάλογο, αν και προς το παρόν περιορισμένο και ψηλαφιστό, είναι το ενδιαφέρον για την ποιότητα και στον τόπο μας.

Όσοι μετέχουν στον δημόσιο διάλογο, φορείς κυρίως αλλά και άτομα, μοιάζει να προσεγγίζουν το ζήτημα της ποιότητας με μια «πατερναλιστική» διάθεση. Ενδιαφέρονται να διασφαλίσουν, να βελτιώσουν, να παρακολουθήσουν με πρόθεση προστατευτική την πρόοδο της ποιότητας. Εκφράζουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με την ακολουθούμενη προς τούτο μέθοδο και με τις εφαρμοζόμενες τεχνικές. Εκφράζουν τον ενθουσιασμό ή τη δυσπιστία τους για τους σκοπούς και τη σκοπιμότητα του όλου εγχειρήματος· αποτιμούν τα εξ αυτού κέρδη και ζημιές για την εκπαίδευση. Ελάχιστοι μοιάζει να αναρωτιούνται για το «τι στο καλό είναι η ποιότητα;» (πρόκειται για τίτλο άρθρου του C. J. E. Ball 1985: 96) ή για το πώς ξαφνικά προέκυψε το μεγάλο ενδιαφέρον γι' αυτήν. Μια πρόχειρη απάντηση στο πρώτο ερώτημα θα μπορούσε να συνοψιστεί στην αφοπλιστική απορία: «μα χρειάζεται να ορίσουμε την ποιότητα, όταν η έννοια αυτή είναι τόσο οικεία σε όλους;». Οι σύγχρονοι καταναλωτές,

με την προοδευτικά αυξανόμενη αγοραστική δύναμη και τη διαθέσιμη ευρεία γκάμα επιλογών, έχουν μάθει να διακρίνουν και να αναζητούν το καλύτερο, το πιο «ποιοτικό», είτε πρόκειται για είδη διατροφής και ένδυσης, είτε για ηλεκτρικές συσκευές και αυτοκίνητα, είτε για υπηρεσίες (π.χ. νοσοκομειακή περίθαλψη, τραπεζική εξυπηρέτηση κ.τ.λ.). Η ποιότητα αποτελεί πλέον βασικό κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, παράγοντα δηλαδή αγοραστικής συμπεριφοράς. Από τη μεριά τους, οι κυβερνήσεις ουδέποτε έκρυψαν την πρόθεσή τους να διαχειριστούν κατά προτεραιότητα και με τρόπο άμεσο τα ζητήματα της επικαιρότητας –ανάμεσα σε αυτά και η ποιότητα– χωρίς τις καθυστερήσεις και τις αμφιβολίες που δημιουργούν οι νοηματικές περιπλανήσεις και οι ενδεδειγμένες αναλύσεις. Δεν είναι άλλωστε λίγες οι φορές που στο όνομα του «πραγματισμού» και της αποφυγής της «θεωρητικολογίας» οι πολιτικές αρχές έβαλαν το κάρο πριν από το άλογο: τη λύση πριν από το πρόβλημα. Μια ανάλογα πρόχειρη και αυτόχρημα απλοϊκή απάντηση στο δεύτερο ερώτημα θα υποστήριζε ότι το θέμα της ποιότητας προέκυψε τώρα, γιατί τώρα μόλις ολοκληρώθηκε το εγχείρημα της ποσοτικής διεύθυνσης της εκπαίδευσης που ξεκίνησε μετά τον πόλεμο και συνεπώς τώρα ήρθε η ώρα να αντιμετωπιστούν οι συνέπειες του εγχειρήματος αυτού. Φοβούμαι ότι οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα είναι αρκετά πιο σύνθετες. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να υποστηρίξει την άποψη ότι, πρώτον, το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν είναι νέο, αλλά σύμφυτο με την εκπαιδευτική λειτουργία και, δεύτερον, ότι η ποιότητα είναι έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη, με το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται κάθε φορά διαφορετικά και να αντανακλά την ιστορική συγκυρία και τις κατά περίπτωση επικρατούσες συνθήκες.

2. Παραδοσιακές ιδεολογικές θεωρήσεις και κριτήρια ποιότητας στην εκπαίδευση

Όταν η ποιότητα ήρθε κατά τις τελευταίες δεκαετίες να εποικίσει με ορμή τον δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση, το έδαφος δεν ήταν παρθένο. Με άλλο ονοματολογικό ένδυμα και με τρόπο κατά κανόνα διακριτικό, η ποιότητα ενδημούσε ήδη από μακρού στην εκπαίδευση. Πράγματι, στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. του 19^{ου} αιώνα –αλλά και πολύ πιο πριν– γινόταν ήδη λόγος για την ανωτερότητα της γενικής παιδείας έναντι της τεχνικής και πολύ περισσότερο έναντι της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η *culture generale* του γαλλικού *lycée*, η *Bildung* του γερμανικού *Gymnasium*, η *general education* του αγγλικού *grammar school* κ.τ.λ. εξέφραζαν το πνεύμα της γενικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης που μόνη αυτή είχε τη δύναμη να διαμορφώνει ανθρώπους. Από την πλευρά τους, τα περιώνυμα σχολεία του *Eaton*, του *Winchester*, του *Lycée Luis-le-Grand* ή τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης, του Κέιμπριτζ, του St. Andrews, της Σορβόνης, της Χαϊδελβέργης, του Χάρβαρντ αποτελούσαν πρότυπα τελειότητας και σημεία αναφοράς για τα υπόλοιπα ομόλογα ιδρύματα. Διάχυτη ήταν η αντίληψη ότι η εκπαίδευση που παρείχαν τα ιδρύματα αυτά ήταν κάτι το ιδιαίτερο, το μοναδικό, το ανυπέρβλητο, κάτι που άγγιζε, αν δεν ήταν κιόλας συνώνυμο με την

τελειότητα· κάτι ελάχιστα προσπελάσιμο από τους πολλούς και πηγή κύρους και κοινωνικής διάκρισης για τους λίγους. Και χωρίς τη ρητή αναφορά στην ποιότητα, οι αξιολογήσεις αυτές εμφανώς την εμπεριείχαν.

Από μιαν άλλη πλευρά θεωρούμενες, οι αξιολογικές αυτές κρίσεις μοιάζει να έχουν χαρακτήρα αξιωματικό. Η ποιότητα φαίνεται να προσεγγίζεται διαισθητικά, να γίνεται αντιληπτή επί τη εμφανίσει. Κάτι σαν την πρόδηλη αλήθεια της παραδοσιακής επιστημολογικής θεώρησης, για την οποία ο Popper (1979: 5) σημειώνει: «Από τη στιγμή που η αλήθεια σταθεί μπροστά στα μάτια μας γυμνή, έχουμε την ικανότητα να την αναγνωρίζουμε, να τη διακρίνουμε από το ψεύδος και να είμαστε βέβαιοι ότι αυτή είναι πράγματι η αλήθεια». Όμως, οι αξιολογικές κρίσεις έχουν πάντοτε ένα σύστημα αναφοράς: έναν πόλο σύγκρισης –που μπορεί να μην είναι ρητός και γι’ αυτό εύκολα αναγνωρίσιμος–, η αντιπαραβολή προς τον οποίο επιτρέπει τη διατύπωσή τους (Ματθαίου, 1997). Το ίδιο ισχύει και στην προκειμένη περίπτωση. Όχι μόνο δεν προσεγγιζόταν τότε διαισθητικά η ποιότητα, όπως συχνά νομίζεται, αλλά υπήρχαν και συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τα οποία διαπιστωνόταν η παρουσία της. Ο εντοπισμός των κριτηρίων αυτών είναι το ίδιο χρήσιμος για τη μελέτη του ζητήματος της ποιότητας σήμερα όσο και κατά το παρελθόν. Σε αυτόν θα πρέπει να στρέψουμε συνεπώς κατά προτεραιότητα την ανάλυσή μας.

Ποια θα μπορούσαν να ήταν λοιπόν τα κριτήρια όσων τοποθετούσαν τη γενική εκπαίδευση ή τα συγκεκριμένα περιώνυμα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην κορυφή των ποιοτικών αξιολογήσεών τους; Ένας τρόπος για να απαντήσουμε στο ερώτημα είναι να προχωρήσουμε στην κατασκευή ενός βεμπεριανής έμπνευσης ιδεατού προτύπου, με βάση όσες κοινές αντιλήψεις περί εκπαίδευσης φαίνεται ότι νομιμοποιούσαν τις εν λόγω αξιολογικές κρίσεις, και να το χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια ως εργαλείο αναζήτησης των εν λόγω κριτηρίων. Οι αντιλήψεις αυτές είναι εύλογο να εκφράζουν τις ιδεολογικές και επιστημολογικές θεωρήσεις καθώς και τις γενικότερες συνθήκες και τις προτεραιότητες της εποχής και εκεί θα πρέπει να αναζητηθούν.

Ο 19^{ος} αιώνας, ο αιώνας της θεμελίωσης των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης, υπήρξε μια δημιουργικά ταραχώδης εποχή· όπως ταραχώδεις είναι πάντοτε οι εποχές που κυφορούν την αλλαγή. Στο οικονομικό πεδίο η βιομηχανική επανάσταση ανέτρεπε τις παραδοσιακές παραγωγικές δομές και λειτουργίες. Διαμόρφωνε μια νέα αγορά εργασίας, στην οποία καθοριστικός ήταν ο ρόλος των εξειδικευμένων τεχνικών δεξιοτήτων και ενός εργασιακού ήθους βασισμένου στην πειθαρχία και στην αυστηρή εφαρμογή οδηγιών και κανόνων. Δημιουργούσε μεγάλα αστικά κέντρα που πρόσφεραν εργασία στη βιομηχανία και στο εμπόριο στους αγρότες τους οποίους η εκμηχάνιση της γεωργίας είχε αποδιώξει από τους αγρούς. Οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας στις πόλεις προκαλούσαν έντονη κοινωνική δυσφορία, διαμορφώνοντας έτσι τις προϋποθέσεις για την ευδοκίμηση ανατρεπτικών ιδεολογικών ρευμάτων, όπως ο σοσιαλισμός και ο αναρχισμός, και για την ανάπτυξη νέων μορφών οργάνωσης της πάλης των εργατών κατά της εκμετάλλευσης (εργατικά συνδικάτα)

και προετοιμάζοντας το έδαφος για δυναμική αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Οι επαναστατικές εκρήξεις, με κορύφωση εκείνες που σάρωσαν την Ευρώπη το 1848, ήταν συχνές και βίαιες. Από την άλλη μεριά, η συσσώρευση πλούτου από το εμπόριο, τις χρηματοπιστωτικές εργασίες και τη βιομηχανία ωθούσε την ανερχόμενη αστική τάξη να διεκδικήσει από τους ευγενείς και την εκκλησία τον πολιτικό ρόλο που της αναλογούσε. Και αυτή η διεκδίκηση συνοδευόταν επίσης και νομιμοποιείτο από ιδεολογικά ρεύματα. Ο φιλελευθερισμός, τόσο στην πολιτική (ατομικές ελευθερίες, συνταγματικές διασφαλίσεις, θρησκευτική ανοχή, σεβασμός της ιδιοκτησίας κ.ο.κ.) όσο και στην οικονομική (*laissez faire*, ελεύθερο εμπόριο κ.τ.λ.) εκδοχή του, και ο ωφελιμισμός αμφισβητούσαν στο πεδίο των ιδεών τις αρχές του συντηρητισμού. Παράλληλα, το μείζονος σημασίας εγχείρημα της δημιουργίας των εθνικών κρατών βρισκόταν σε πλήρη εξέλιξη. Η διαμόρφωση και σε πολλές περιπτώσεις η επινόηση της εθνικής ταυτότητας, της νέας αυτής ισχυρής νομιμοποιητικής βάσης της κρατικής εξουσίας, αποκτούσε απόλυτη προτεραιότητα.

Από την άλλη πλευρά, εντυπωσιακές όσο και καταιγιστικές ήταν οι εξελίξεις στις επιστήμες. Τα πειράματα του Oersted και του Faraday οδήγησαν γρήγορα στην παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας. Η ηλεκτρομαγνητική θεωρία του Maxwell και οι ιδέες του Hertz έθεταν τον θεμέλιο λίθο για τις τηλεπικοινωνίες. Ο Mendeleev ταξινομούσε τα χημικά στοιχεία στο Περιοδικό Σύστημα, ερμηνεύοντας με τον τρόπο αυτό τις ιδιότητές τους. Ο Δαρβίνος, με την αιρετική θεωρία του για την καταγωγή των ειδών, δεν άνοιγε απλώς νέες προοπτικές στη βιολογία αλλά και δυναμίτιζε τα θεμέλια των εκκλησιαστικών δογμάτων περί της δημιουργίας του κόσμου. Εντυπωσιασμένος από τις επιτυχίες των φυσικών επιστημών στην αποκάλυψη των νόμων που διέπουν τον φυσικό κόσμο, ο Comte φιλοδόξησε να κάνει το ίδιο με την κοινωνία: ο θετικισμός στη φιλοσοφία και μια νέα επιστήμη, η κοινωνιολογία, είχαν μόλις γεννηθεί. Παραδόξως, οι επιτυχίες της επιστήμης δεν πρόσφεραν μόνο μια αισιόδοξη προοπτική προόδου. Δημιουργούσαν παράλληλα μια μέθη αλαζονείας στους ισχυρούς, που εκδηλωνόταν με τον εξανδραποδισμό των γηγενών στις αποικίες (Welch, 2007), τη χειραγώγηση των λαών στην ευρωπαϊκή περιφέρεια και την καταπίεση των αδύναμων κοινωνικών στρωμάτων στο εσωτερικό. Για πολλές δεκαετίες η Ευρώπη και ο κόσμος έδινε την εντύπωση ενός σημείου όπου συναντιόταν με ορμή και συγκρούονταν πολιτικο-ιδεολογικά ρεύματα και κοινωνικο-οικονομικές διεκδικήσεις δημιουργώντας στροβίλους και δίνες, πριν η κοίτη της σύνθεσης απορροφήσει την ορμή τους. Τα δημοκρατικά ιδεώδη συγκρούονταν με τις αξιώσεις της θεοφύλακτης μοναρχίας, ο ορθολογισμός του Διαφωτισμού με το ξέσπασμα του ρομαντισμού, η αυθεντία της Βίβλου με την προκλητική αμφισβήτηση της επιστήμης, ο εθνικισμός με την εξουσία των υπερεθνικών δυνάμεων της εκκλησίας και των πολυεθνικών αυτοκρατοριών, ο σοσιαλισμός με την απεριόριστη ελευθερία δράσης του ατόμου και την εθνικιστική περιχαράκωση, ο πραγματισμός της αγοράς και της εκβιομηχάνισης με τον ουμανισμό της ευπορίας. Η θεσμική μορφολογία και οι παραδόσεις κάθε χώρας, μαζί με την ιστορική συγκυρία, ήταν οι παράγοντες εκείνοι που έδωσαν σε κάθε περίπτωση στο

συνονθύλευμα αυτό την τελική του μορφή. Μια μορφή που διέφερε συνεπώς στα επιμέρους ανάμεσα στα εθνικά κράτη, αλλά και ανάμεσα στις διαδοχικές φάσεις από τις οποίες πέρασαν οι εξελίξεις κατά τον 19^ο αιώνα (Davies, 1997: 763).

Η εκπαίδευση βρέθηκε αναπόφευκτα στη δίνη αυτή. Ιδεολογικά ρεύματα και εθνικές επιδιώξεις σημάδεψαν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, την ταυτότητά της. Σε γενικές γραμμές πρωταρχικός στόχος της σχολικής εκπαίδευσης –αν και στο σημείο αυτό οι ιστορικοί δεν φαίνεται να ομονοούν (Green, 1990)– κατά τον 19^ο αιώνα ήταν η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και η ενίσχυση των θεσμών και της εξουσίας του εθνικού κράτους. Η εκπαίδευση κλήθηκε να προβάλλει και να προωθήσει την ιδέα μιας συλλογικότητας, τα μέλη της οποίας μοιράζονταν την ίδια πολιτιστική καταγωγή και συνέπιπταν στην επιθυμία τους να ζήσουν μαζί με αλληλεγγύη, παρά τις μεγάλες ανάμεσά τους κοινωνικές ανισότητες (Davies, *ό.π.*: 812). Στην προετοιμασία του εγχειρήματος αυτού είχαν κινητοποιηθεί άνθρωποι των γραμμάτων, των τεχνών και της πολιτικής, ο καθένας από το δικό του μετερίζι: ο ιστορικός για να αποδείξει τα απaráγραφτα ιστορικά δικαιώματα του λαού στη συγκεκριμένη περιοχή· ο γλωσσολόγος για να τεκμηριώσει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τη διαχρονική συνέχεια του γλωσσικού του ιδιώματος· ο λαογράφος για να βεβαιώσει περί της ιδιαιτερότητας των ηθών και των εθίμων του· ο ιερωμένος για να ευλογήσει τον αγώνα για αυτοδιάθεση· ο λογοτέχνης, ο μουσικός και ο ζωγράφος για να δημιουργήσουν τους εθνικούς μύθους, τα εθνικά ακούσματα και τις εθνικές αναπααραστάσεις.

Σε κάθε περίπτωση η εθνική ταυτότητα που καλλιεργούσε η εκπαίδευση έφερε τη σφραγίδα «της ιδεολογικής ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων» (Green, *ό.π.*: 309)· αντανakλούσε τις προτεραιότητές τους και τους αναγκαστικούς συμβιβασμούς μεταξύ τους, την ιστορική συγκυρία και τις κατά τόπους συνθήκες. Στη Δυτική Ευρώπη των ταξικών διακρίσεων, της παρατεινόμενης πολιτικής ηγεμονίας των ευγενών και της όλο και πιο έντονης διεκδίκησης πολιτικού ρόλου από την ανερχόμενη αστική τάξη, το δευτεροβάθμιο σχολείο και το πανεπιστήμιο ανέλαβαν την προετοιμασία της ηγεσίας του εθνικού κράτους και τη διαμόρφωση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του, ενώ η στοιχειώδης εκπαίδευση την κοινωνικοποίηση των μαζών σε μια κουλτούρα σεβασμού της κοινωνικής ιεραρχίας και πρόταξης του εθνικού απέναντι στο ατομικό και το ταξικό συμφέρον. Στις Η.Π.Α., αντίθετα, όπου οι αριστοκρατικές καταβολές ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτες και το Αμερικανικό Όνειρο που διακινούσε η διευρυνόμενη αστική τάξη ήταν ανοιχτό σε όλους, οι προτεραιότητες των πολιτικών και οικονομικών ελίτ συνηγορούσαν υπέρ της δημιουργίας ενός «κοινού σχολείου» (common school) για όλους και υπέρ μιας πραγματιστικής εκπαίδευσης. Όσο εγγύτερα στην επίτευξη των στόχων της ήταν η εκπαίδευση τόσο περισσότερο πετυχημένη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, συγκεντρώνοντας ευλόγως την καθολική αποδοχή και τον δημόσιο έπαινο.

Οι εγκωμιαστικές συνεπώς αναφορές στα περιώνυμα ιδρύματα και στη γενική εκπαίδευση που αυτά παρείχαν κάθε άλλο παρά αξιωματικές μπορούν να θεωρηθούν. Εκπορεύονταν, αντίθετα, από την αναγνώριση της επιτυχημένης συμβολής τους

στην επίτευξη της αποστολής που τους είχε ανατεθεί. Η επιτυχία αποτελούσε από την άποψη αυτή χειροπιαστό κριτήριο ποιότητας. Τα αγγλικά, ας πούμε, *public* και *grammar schools* –όπως και τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Κέιμπριτζ– παρείχαν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, γιατί προετοίμαζαν με επιτυχία τον Άγγλο *gentleman*, εμφυσούσαν ένα αίσθημα τιμής στις ενέργειές του και διαμόρφωναν, πάνω απ' όλα, τον χαρακτήρα του ανθρώπου που ήταν έτοιμος να θέσει εαυτόν στην υπηρεσία του βασιλιά και του έθνους (McLean, 1995, King, 1976). Τα γαλλικά *lycée*, όπως και οι *grandes écoles*, αποτελούσαν το αγλίσμα της γαλλικής εκπαίδευσης, ακριβώς γιατί έφερναν με επιτυχία σε πέρας την αποστολή που απαρχής τους είχε αναθέσει ο ιδρυτής τους: την παραγωγή υψηλού επιπέδου ανώτατων κρατικών λειτουργών και στελεχών του δημόσιου βίου από τη μια, και την ανάπτυξη και διάδοση του απαράμιλλου γαλλικού πνεύματος από την άλλη (Halls, 1976). Με ανάλογα κριτήρια, η συμβολή του πρωσικού σχολείου στην άρτια γραφειοκρατική οργάνωση του κράτους και στη δημιουργία ισχυρού στρατού αποτέλεσε το βασικό κριτήριο που το ανέδειξε σε πρότυπο ποιοτικής εκπαίδευσης στα μάτια των άλλων ευρωπαίων αλλά και των αμερικανών (Green, *ό.π.*). Ομοίως, ποιοτικό θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται –αν και ο δίκαιος έπαινος σπανίως του αποδίδεται– το «πανίσχυρο ελληνικό σχολείο» (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006), το οποίο κατόρθωσε όχι μόνο να διαμορφώσει την εθνική ταυτότητα με τη συναίρεση των ετερόκλητων στοιχείων της αρχαιοελληνικής κληρονομιάς και της βυζαντινής οικουμενικής παράδοσης, αλλά και να αφυπνίσει το εθνικό αίσθημα σε πληθυσμούς της καθ' ημάς Ανατολής που κινδύνευαν να αφομοιωθούν γλωσσικά και πολιτισμικά (Κιτρομηλίδης, 1997, Ματθαίου, 2007β). Ανάλογες ιστορίες πετυχημένης, και υπό την έννοια αυτή ποιοτικής, εκπαίδευσης μπορεί να αναφέρει κανείς πολλές: για την Ιταλία, όπου μετά τη δημιουργία του εθνικού κράτος το 1870 η εκπαίδευση κλήθηκε να δημιουργήσει τον Ιταλό (Palomba, 2006)· για τις ΗΠΑ, όπου η εκπαίδευση αποτέλεσε το χωνευτήρι λαών, θρησκειών και γλωσσών διαμορφώνοντας τον αμερικανό πολίτη (Petronicolos, 2006)· για την Ολλανδία, όπου αυτή συνέβαλε στη διασφάλιση της εθνικής ενότητας παρά τις ισχυρές φυγόκεντρες δυνάμεις που δημιουργούσε η αντιπαλότητα καθολικών και προτεσταντών (Becker, 2006).

Η επιτυχία στην εκπλήρωση της αποστολής ως κριτήριο ποιοτικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται ασφαλώς μόνο στην επίτευξη του «εθνικού σκοπού». Επεκτείνεται και σε τομείς, όπως η παροχή επαγγελματικής εξειδίκευσης για τις ανάγκες της βιομηχανίας, η πειθάρχηση των μαζών και η ενσωμάτωση του προλεταριάτου στις διαδικασίες ανάπτυξης του καπιταλισμού (η μαρξιστική θεώρηση), η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και του καταμερισμού εργασίας (η δομολειτουργική θεώρηση), η κοινωνική απελευθέρωση και πρόοδος (η φιλελεύθερη θεώρηση), τους οποίους η κάθε σχολή σκέψης θεωρεί σημαντικότερους ερμηνευτικούς παράγοντες. Υπό την έννοια αυτή, η συμβολή, για παράδειγμα, της γαλλικής και της γερμανικής εκπαίδευσης στην κάλυψη της απόστασης που χώριζε τις δύο αυτές χώρες από την Αγγλία στην κούρσα του βιομηχανικού ανταγωνισμού κατά το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα ήταν

σημαντική και γι' αυτό η τεχνική τους εκπαίδευση θεωρήθηκε ποιοτική –άλλο αν η ουμανιστική παράδοση κράτησε στο περιθώριο της δημόσιας προβολής τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της τεχνικής εκπαίδευσης.

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις κριτήριο ποιότητας θεωρήθηκε λοιπόν η επίτευξη ενός συγκεκριμένου και κοινωνικά προσδιορισμένου στόχου. Ένα κριτήριο δηλαδή με καθαρά λειτουργικές και εν πολλοίς εργαλειακές διαστάσεις. Η διαπίστωση αυτή δίνει εκ των πραγμάτων απάντηση στις αντιλήψεις που θέλουν την παραδοσιακή εκδοχή της ποιότητας να έχει πρόδηλο νοηματικό περιεχόμενο, όπως ας πούμε η αλήθεια ή η ομορφιά, και να παρουσιάζει ιδεολογική ουδετερότητα. Στο σύγχρονο, αντίθετα, λεξιλόγιο για την ποιότητα θα την εντάσσαμε σε εκείνη την κατηγορία που συχνά αποκαλείται «ποιότητα για την επίτευξη ενός σκοπού» (Quality as fitness for purpose), ενός σκοπού που πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι είχε ευρύτερα πολιτικά χαρακτηριστικά.

Παρά την προφανή αξία της αποτελεσματικής επίτευξης ενός βασικού στόχου ως κεντρικού κριτηρίου για την αποτίμηση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, η έμφαση στις περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές για την ποιότητα κατά την εξεταζόμενη περίοδο δόθηκε κατά κύριο λόγο σε δύο άλλα κριτήρια: στο πρόγραμμα σπουδών –στο οποίο συμπεριλαμβάνονται το περιεχόμενο, οι διδακτικές προσεγγίσεις και το κλίμα μάθησης– και στην ανθρώπινη και υλικοτεχνική υποδομή. Πεδίο αναφοράς εν προκειμένω ήταν κατά κύριο λόγο η δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση και φυσικά τα πανεπιστήμια. Για το σύνολο σχεδόν των ανθρώπων της διανόησης, αλλά και κοινωνικών και πολιτικών κύκλων της εποχής εκείνης, βασικό στοιχείο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν η διδασκαλία των ανθρωπιστικών γραμμάτων που εν πολλοίς συνέπιπτε με τη μελέτη των κειμένων της αρχαίας κλασικής γραμματείας. Κατά την κρατούσα τότε αντίληψη, η αντιπαράθεση με το αρχαίο κείμενο δεν έκανε απλώς τον σπουδαστή κοινωνό ενός πνεύματος με διαχρονική αξία και δημιουργική πνοή, όπως περίτρανα είχε αποδείξει η Αναγέννηση και είχε επιβεβαιώσει ο Διαφωτισμός. Η μεγάλη προσπάθεια την οποία απαιτούσε από τον σπουδαστή η υπέρβαση των δυσκολιών κατανόησής του, η αυστηρή από μέρους του εκπαιδευτικού ιδρύματος εποπτεία της προσπάθειας αυτής και η επιφώρτιση του σπουδαστή με την ευθύνη του μαθησιακού αποτελέσματος –ένα ιδιαίτερα απαιτητικό κλίμα διδασκαλίας και μάθησης που προσδιοριζόταν όχι από τις δυνατότητες του μαθητή αλλά από το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης– σφυρηλατούσαν τον χαρακτήρα του σπουδαστή, καλλιεργούσαν τις έμφυτες πνευματικές του ικανότητες και του επέβαλαν την πειθαρχημένη και συστηματική θεώρηση των πραγμάτων, προετοιμάζοντάς τον με τον τρόπο αυτό για την άσκηση του ηγετικού του ρόλου στην κοινωνία.

Η αποθέωση της εγγενούς μορφωτικής αξίας της αρχαίας κλασικής γραμματείας και οι δοξαστικές αναφορές στην πρωτοκαθεδρία του πνεύματος έναντι των τεχνικών δεξιοτήτων έδιναν στους σύγχρονους αλλά και στους μεταγενέστερους μελετητές την εντύπωση ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές αποτελούσαν απόλυτο και θεμελιακό κριτή-

ριο εκπαιδευτικής ποιότητας. Κριτήριο δηλαδή απαλλαγμένο από «εγκόσμιες υστεροβουλίες». Η πραγματικότητα όμως ήταν κάπως διαφορετική. Ο ανθρωπισμός ασκούσε βέβαια μεγάλη γοητεία στη σκέψη πολλών. Όμως οι ανθρωπιστικές σπουδές δεν εξασφάλιζαν απλώς μόνο πνευματική καλλιέργεια και ηθική τελείωση. Είχαν παράλληλα και πρακτική χρησιμότητα. Σύμφωνα με τις επικρατούσες τότε αντιλήψεις, παρείχαν επίσης τα επαγγελματικά εφόδια και διαμόρφωναν τις στάσεις ζωής που απαιτούσε η άσκηση δημόσιου λειτουργήματος (Ματθαίου, 2007β). Γιατί δεν θα πρέπει εν προκειμένω να παραβλέπεται το γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες κατά τον 19^ο αιώνα η δημόσια διοίκηση και τα ελευθέρια επαγγέλματα αποτελούσαν τους πλέον επίζηλους κοινωνικά τομείς της αγοράς εργασίας: επίζηλους, ακόμη και για τις αστικές οικογένειες που φιλοδοξούσαν να δουν τους γόνους τους να σπουδάζουν στα περιώνυμα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να καταλαμβάνουν στη συνέχεια πολιτικά και διοικητικά αξιώματα ή να διαπρέπουν ως γιατροί ή δικηγόροι. Κοντολογίς, η παρουσία των ανθρωπιστικών γραμμάτων στο πρόγραμμα σπουδών αποτελούσε κριτήριο εκπαιδευτικής ποιότητας τόσο για καθαρά πνευματικούς όσο και για πολύ πιο πρακτικούς λόγους.

Κριτήριο ποιότητας, με ιδιαίτερα προβεβλημένη μάλιστα σημασία, αποτελούσε τέλος η ανθρωπίνη και η υλικοτεχνική υποδομή ενός ιδρύματος. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι από την πρώτη στιγμή, τα επιβλητικά κτίρια, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες και οι χώροι άθλησης αποτέλεσαν σύμβολα κύρους για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τεκμήρια ποιότητας του επιτελούμενου σε αυτά έργου. Το ίδιο ίσχυε και για το διδακτικό προσωπικό. Οι σπουδές του εκπαιδευτικού, η ενεργός συμμετοχή του στις δραστηριότητες της επιστημονικής κοινότητας στην οποία ανήκε, το ήθος και οι ηγετικές του ικανότητες και, πάνω απ' όλα, η βαθειά γνώση της επιστήμης του αποτελούσαν κριτήρια ποιότητας με αντικειμενική αξία. Εθεωρείτο δηλαδή περίπου αυταπόδεικτο ότι οι ευνοϊκές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης και η επιστημονική εμβρίθεια του εκπαιδευτικού αποτελούσαν αδιαμφισβήτητα εχέγγυα ποιότητας.

Αν για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων –η επιτυχία στην επίτευξη των οποίων αποτέλεσε το πρώτο κριτήριο ποιότητας– πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραμάτιζαν κατά βάση οι πολιτικές και διοικητικές αρχές, με τη συναίνεση και την (όχι πάντοτε πρόθυμη) συνδρομή των ελίτ, για την επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών ως κριτηρίου ποιότητας πρωταγωνιστικός, αν όχι μονοπωλιακός, ήταν ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της πνευματικής ηγεσίας του κάθε τόπου. Η μακρά παράδοση αυτοτέλειας στη διαχείριση των υποθέσεών τους από τα πανεπιστήμια, η αναγνώριση της συμβολής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην ικανοποίηση των αναγκών του κράτους και της κοινωνίας σε μορφωμένο ανθρωπινό δυναμικό και η εμπιστοσύνη που απολάμβαναν την εποχή εκείνη οι επιστημονικές επαγγελματικές κοινότητες (*professions*) γενικά, άρα και η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα ειδικότερα –η μόνη που διατηρούσε άλλωστε επαγγελματική σχέση με τη γνώση και την πνευματική εργασία– εξηγούν τα προνόμια που απολάμβανε εν προκειμένω το σώμα των εκπαιδευτικών.

3. Η οικοδόμηση του κράτους πρόνοιας και η αμφιλεγόμενη αναθεώρηση του νοηματικού και ιδεολογικού χαρακτήρα της ποιότητας

Στα χρόνια που μεσολάβησαν από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι αντιλήψεις περί ποιότητας δεν άλλαξαν σημαντικά, όπως δεν άλλαξε άλλωστε γενικότερα η κατάσταση στην εκπαίδευση. Η ενίσχυση της εθνικής αντιπαλότητας μεταξύ 1871 και 1914 (Davies, *ό.π.*: 763), ο Μεγάλος Πόλεμος, ο ανήσυχος Μεσοπόλεμος της ανόδου των αυταρχικών καθεστώτων και της οικονομικής κρίσης και τέλος ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (Mazower, 2001) δεν προσφέρονταν για εκπαιδευτικές αλλαγές. Η μόνη αξιοσημείωτη ίσως αλλαγή που αφορούσε την ποιότητα της εκπαίδευσης ήταν η διαφοροποίηση του κριτηρίου του σχολικού προγράμματος σπουδών. Στα χρόνια αυτά ενισχύθηκε η παρουσία των φυσικών επιστημών στο πρόγραμμα –αποτελέσμα της εντυπωσιακής προόδου τους και της ανξημένης πίεσης που άσκησε ο θετικισμός και ο πραγματισμός– και υιοθετήθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις εγγύτερες στο κλίμα της προοδευτικής παιδαγωγικής που είχε στο μεταξύ αρχίσει να αμφισβητεί με επιτυχία τη συντηρητική ερβαρτιανή προσέγγιση. Θα χρειαζόταν να φτάσουμε στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια για να σημειωθεί κάποια αξιολογική αναθεώρηση στο νοηματικό και ιδεολογικό περιεχόμενο της ποιότητας.

Τα χρόνια αυτά σηματοδεύτηκαν από καταλυτικές εξελίξεις (Ματθαίου, 2007α). Οι λαϊκές προσδοκίες για ένα καλύτερο και δικαιότερο αύριο αμφισβητούσαν την προπολεμική τάξη πραγμάτων. Η κατακόρυφη αύξηση των γεννήσεων (*baby boom*) προοιωνιζόταν προβλήματα για την εκπαίδευση και την παιδική μέριμνα σε μια Ευρώπη με κατεστραμμένες τις βασικές υποδομές της. Η τεχνολογία και οι εφαρμοσμένες επιστήμες που είχαν συμβάλει ουσιαστικά στη θετική έκβαση του πολέμου έβγαιναν ενισχυμένες από αυτόν, σε αντίθεση με τις ανθρωπιστικές που για δεύτερη φορά μέσα σε ένα τέταρτο του αιώνα είχαν αποτύχει οικτρά να αποτρέψουν την αγριότητα. Η οικονομική ανασυγκρότηση της καθημαγμένης Ευρώπης, αλλά και των ασιατικών χωρών, και η επούλωση των ψυχικών πληγών που είχε ανοίξει ο πόλεμος αποτελούσαν έργο ύψιστης προτεραιότητας. Ο Ψυχρός Πόλεμος και ο ιδεολογικοπολιτικός ανταγωνισμός των δύο κόσμων υπαγόρευε στη Δύση τη διασφάλιση της ηρεμίας στο εσωτερικό μέτωπο. Όλα μαζί μεταφράζονταν στην υιοθέτηση πολιτικών εκδημοκρατισμού και οικονομικής ανάπτυξης που οδηγούσαν στην οικοδόμηση κράτους πρόνοιας. Για την εκπαίδευση αυτό σήμαινε τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, με την επέκταση και τη δωρεάν παροχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την ενοποίηση των συστημάτων στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης (όπου αυτά ήταν προηγουμένως μεταξύ τους ανεξάρτητα), την άρση των ξεταστικών φραγμών μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων και την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των επιπέδων. Σηματοδοτούσε τη «μαζικοποίηση της εκπαίδευσης»: περισσότεροι νέοι και για περισσότερο χρόνο έπρεπε να παραμένουν στα μαθητικά θρανία και τα σπουδαστικά έδρανα, χωρίς κοινωνικούς ή άλλους περιορισμούς.

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα, η εξέλιξη αυτή σήμαινε ότι στον πνευματικό και τον

εθνικό στόχο (ο τελευταίος με εντονότερη την ιδεολογικοπολιτική παρά την πολιτισμική του διάσταση) προστίθετο πλέον και ο κοινωνικός και οικονομικός. Η εκπαίδευση αντιμετωπιζόταν ως μηχανισμός προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και ως μοχλός οικονομικής ανάπτυξης. Η εκπαίδευση έπρεπε να θεωρείται ποιοτική αν, εκτός από την εκπλήρωση της εθνικής και πνευματικής της αποστολής, είχε ουσιαστική συμβολή και στην επιτυχή διεκπεραίωση του κοινωνικού και αναπτυξιακού εγχειρήματος. Οι νέοι τύποι σχολείων γενικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα τα ενιαία σχολεία, ή τα νέα ειδικά προγράμματα, όπως αυτά της παιδικής μέριμνας, της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, της ψυχο-κοινωνικής στήριξης κ.τ.λ., είχαν ως βασικό στοιχείο ποιότητας τη συμβολή τους στον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και στη διασφάλιση προοπτικών οικονομικής βελτίωσης.

Οι νέες πολιτικές διεύθυνσης της εκπαίδευσης και τα νέα κριτήρια ποιότητας δεν άργησαν να επισύρουν την κριτική από όλο το ιδεολογικο-πολιτικό φάσμα. Η αριστερή διανόηση θεωρούσε ότι, παρά τις μεταρρυθμίσεις και τις ευγενείς προθέσεις ή διακηρύξεις, το σχολείο εξακολουθούσε να αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής, μηχανισμό διαλογής και κατάταξης των νέων σε ρόλους που υπηρετούσαν την καπιταλιστική οικονομία (Gintis, 1973, Carnoy, 1974). Άλλωστε, ο ιδεολογικός προσανατολισμός του είχε μείνει ουσιαστικά αμετάβλητος, ενώ ο από μέρους του ορισμός «της κουλτούρας και των κανόνων καθώς και της διδασκαλίας συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων» υπηρετούσε κατά βάση τη μεταβίβαση της «κοινωνικής και οικονομικής δομής από γενιά σε γενιά» (Carnoy, *ό.π.*: 13). Από την πλευρά τους οι συντηρητικοί κύκλοι έβλεπαν στις νέες μεταρρυθμίσεις τον κίνδυνο υποβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (αν και η χρήση του ίδιου του όρου εξακολουθούσε να είναι περιορισμένη). Ο κίνδυνος προερχόταν κατά βάση από τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης που έφερε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα νέους χωρίς την απαραίτητη μαθησιακή προδιάθεση και χωρίς την απαιτούμενη γνωστική υποδομή. Η επιδίωξη της ισότητας ως κεντρικού σκοπού της εκπαίδευσης οδηγούσε, κατά την άποψή τους, στη χαλάρωση του αυστηρού κλίματος πειθαρχίας και της σκληρής προσπάθειας που απαιτεί η κατάκτηση της γνώσης και στην υιοθέτηση παιδαγωγικών μεθόδων που έδιναν μεγαλύτερη σημασία στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού μέσα σε κλίμα προστατευτισμού, από ό,τι στην καλλιέργεια ισχυρών χαρακτηρισμών που θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας απαιτητικής αγοράς εργασίας (Bestor, 1953, Lynd, 1953). Ήταν φανερό ότι η ισότητα ως βασικό κριτήριο ποιότητας ήταν ασύμβατη, στη σκέψη των συντηρητικών κύκλων, με το παραδοσιακό όσο και δοκιμασμένο κριτήριο που ήθελε την εκπαίδευση να είναι ποιοτική, αν στο περιεχόμενό της την πρωτοκαθεδρία είχαν τα ανθρωπιστικά γράμματα –όχι πλέον αναγκαστικά η αρχαία κλασική γραμματεία– και οι επιστήμες και αν το κλίμα διδασκαλίας και μάθησης ήταν απαιτητικό σε προσπάθεια και σε πνευματική πειθαρχία (Cox & Dyson, 1969 & 1970). Οι θεματοφύλακες του κριτηρίου αυτού ποιότητας, ανάμεσά τους εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, επισήμαιναν τη διευρυμένη αδυναμία των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των πανεπιστημιακών σπουδών, την υποχώρηση του ενδιαφέροντος των υποψήφιων σπουδαστών για τις απαιτητικές σε προσπάθεια σπουδές στις φυσικές επιστήμες –τη στιγμή μάλιστα που η Δύση βρισκόταν αντιμέτωπη με τη γεωστρατηγική πρόκληση που συνιστούσε η εκτόξευση του Σπούτνικ– και τη χαλάρωση των ηθών, ως τη φυσική συνέπεια και προέκταση του κλίματος χαλάρωσης στο σχολείο και της προοδευτικής παιδαγωγικής που τη νομιμοποιούσε (Husen, 1982). Το καίριο όμως πλήγμα κατά της ισότητας, ως ισότιμοι με τα λοιπά κριτηρίου ποιότητας, θα κατέφερε όχι ο συντηρητισμός αλλά η νέο-φιλελεύθερη θεώρηση που θα κυριαρχούσε στη νέα εποχή που άρχισε να ανατέλλει από τα τέλη ήδη της δεκαετίας του 1970.

4. Η ποιότητα της εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας

Το έδαφος για την αλλαγή πορείας είχε βέβαια προετοιμαστεί νωρίτερα. Τα σημάδια της κρίσης του κράτους πρόνοιας ήταν ήδη ορατά από τη δεκαετία του 1960, αν και οι περισσότεροι «είχαν σταθεί ανίκανοι να δουν τα μηνύματα που ήταν γραμμένα στους τοίχους» (στο ίδιο: 10). Η εκπαίδευση συνέχιζε να διευρύνεται, να γίνεται περισσότερο γραφειοκρατική και πολυάνθρωπη, την ίδια στιγμή που οι ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης που την τροφοδοτούσαν με τους απαραίτητους πόρους υποχωρούσαν και την ευφορία των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών διαδέχονταν ο σκεπτικισμός και η απογοήτευση. Οι πετρελαϊκές κρίσεις της δεκαετίας του 1970 θα οδηγούσαν απλώς την κρίση στην κορύφωσή της. Η έξοδος από αυτήν απαιτούσε νέες πολιτικές συμβατές με τις ανάγκες και τις δυνατότητες μιας νέας εποχής, με εμφανείς όσο και ουσιαστικές διαφορές στα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της από τις προηγούμενες φάσεις της νεωτερικότητας.

Πράγματι, η οικονομική κρίση της δεκαετίας αυτής σήμανε το τέλος της εφαρμογής των κενύσιων πολιτικών, στις οποίες είχε στηριχθεί κατά την προηγούμενη περίοδο η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Ένα νέο μίγμα πολιτικής βρισκόταν υπό διαμόρφωση. Συστατικά του στοιχεία αποτελούσαν (Ματθαίου, 2001, Ματθαίου, 2002) η απελευθέρωση και παγκοσμιοποίηση των αγορών, η αποκέντρωση και η διηπειρωτική διασπορά των παραγωγικών δραστηριοτήτων, η ενίσχυση των πολυεθνικών κολοσσών μέσα από εξαγορές και συγχωνεύσεις, η ιδιωτικοποίηση κλάδων και δραστηριοτήτων του δημόσιου τομέα, η μεγέθυνση του τομέα των υπηρεσιών, η κατάργηση εργασιακών πρακτικών και ρυθμίσεων του παρελθόντος (μηχανική εργασία, αυστηρή οριοθέτηση ρόλων και δραστηριοτήτων, κατακόρυφο μάνατζμεντ, εργασιακή κουλτούρα παθητικής εφαρμογής οδηγιών κ.τ.λ.) και η αντικατάστασή τους από νέες (υψηλή και διαρκώς ανανεούμενη εργασιακή ειδίκευση, δια βίου εκπαίδευση, ευέλικτη οριοθέτηση και εναλλαγή σε εργασιακούς ρόλους, οριζόντιο μάνατζμεντ, υιοθέτηση μιας εργασιακής κουλτούρας που τη διακρίνουν η πρωτοβουλία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ταχεία λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η ευρηματικότητα και η ανάληψη και διαχείριση κινδύνου), η ευέλικτη εργασία (που

εισάγει στην αγορά εργασίας τη νέα διάκριση του εργατικού δυναμικού σε εργαζόμενους και σε ανέργους ή σε εργαζόμενους πλήρους και μερικής απασχόλησης στη θέση της παραδοσιακής διάκρισης σε ανειδίκευτους και ειδικευμένους ή σε εργαζόμενους λευκού και μπλε κολάρου), η εκχώρηση πρωταγωνιστικού ρόλου στον καταναλωτή και η έμφαση στις πρακτικές μάρκετινγκ. Θεμέλιο και προϋπόθεση για την υιοθέτηση και επιτυχή εφαρμογή των πολιτικών αυτών αποτέλεσε αναμφίβολα η εντυπωσιακή και ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών καθώς και της τεχνοεπιστήμης που επέτρεψαν τη διείσδυση της επιστήμης σε νέα ερευνητικά πεδία (π.χ. μοριακή βιολογία) και την ανάπτυξη τεχνολογιών (π.χ. βιοτεχνολογία, νανοσωματιδιακή τεχνολογία) που ανοίγουν ταυτόχρονα νέους ορίζοντες επιχειρηματικής δραστηριότητας, σηματοδοτώντας την ανάδυση της αποκαλούμενης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης. Έρεισμα και ταυτόχρονα απότοκο των εν λόγω εξελίξεων αποτέλεσε επίσης η ανάδυση και σταδιακή εδραίωση νέων ιδεολογικών και επιστημολογικών θεωρήσεων. Ο φιλελευθερισμός και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του ατόμου έρχονται πλέον να αντικαταστήσουν τα σοσιαλδημοκρατικά ιδεώδη, την αξία της αλληλέγγυας κοινωνίας και των συμπαγών κοινωνικών ομάδων που τις συνέχουν ταξικά συμφέροντα ή/και κοινές πολιτισμικές καταβολές. Τα όρια ανάμεσα στην αντικειμενική αλήθεια και την υποκειμενική της θεώρηση γίνονται ασαφή, η πραγματικότητα κατασκευάζεται και εν πολλοίς σκηνοθετείται από τα Μ.Μ.Ε., το φαντασιακό αναδεικνύεται σε στοιχείο της καθημερινότητας, σε υποκατάστατο του ορθολογισμού και σε διαμορφωτή ενός πολλαπλά κατακερματισμένου εγώ. Το στυλ ζωής, η διαφορετικότητα, το δικαίωμα στην ποικιλία και την προσωπική επιλογή αποκτούν σημασία και αξιοπιστία στην κατανόηση και περιγραφή της νέας κοινωνικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται νέοι, πολύμορφοι, ετερόκλητοι και εν πολλοίς ευμετάβλητοι αναγνωστικοί κώδικες που κάνουν αισθητή την παρουσία τους στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η πολιτιστική παραγωγή· σε μια αξιολόγηση που συγχέει συχνά την υψηλή τέχνη με το γκράφιτι, τον καταναλωτή με τον πολίτη, το εμπόρευμα με το πολιτιστικό προϊόν, την αισθητική με το εκκεντρικό, το χρηστικό με το διαχρονικό (Ματθαίου, 2007α).

Με την επικράτηση στο ιδεολογικό πεδίο του φιλελευθερισμού, και του οικονομικού πραγματισμού που τον συνοδεύει, ο εκπαιδευτικός λόγος κατακλύζεται και κυριαρχείται από έννοιες δάνειες από τον κόσμο των επιχειρήσεων: επιλογή, ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μάνατζμεντ, παραγωγικότητα, καταναλωτής αποτελούν τα νέα φετίχ της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο θαυμασμός για τον δυναμισμό των επιχειρήσεων, για την ικανότητά τους να πετυχαίνουν τους στόχους τους και να σωρεύουν πλούτο, καθώς και για την επάρκεια των συστημάτων διοίκησής τους αυξάνουν το συμβολικό τους κύρος και ενισχύουν τις φωνές που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση οφείλει να υιοθετήσει τα πρότυπα της αγοράς: να μετατρέψει σχολεία και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε αυτοτελείς μονάδες διεκπεραίωσης του εκπαιδευτικού έργου και διαχείρισης των οικονομικών τους, να ενθαρρύνει τον μεταξύ τους ανταγωνισμό, να εφαρμόσει τις πρακτικές του επιχειρηματικού

μάνατζμεντ (και αν χρειαστεί να προσλάβει μάνατζερς από την αγορά), να εκχωρήσει μέρος των εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του σχολείου στον ιδιωτικό τομέα, να συμπεριλάβει ιδιώτες (γονείς, εκπροσώπους τοπικών φορέων κ.τ.λ.) στα διοικητικά συμβούλια των εκπαιδευτικών μονάδων, να συνδεθεί και να συνεργαστεί με επιχειρήσεις και να αναζητήσει πρόσθετους χρηματοδοτικούς πόρους από αυτές, ακόμη και να προχωρήσει σε εκτεταμένες ιδιωτικοποιήσεις ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών οργανισμών· σε κάθε περίπτωση να χαλαρώσει τον ασφυκτικό εναγκαλισμό του κράτους προχωρώντας σε απορρύθμιση της εκπαίδευσης.

Η στροφή της εκπαίδευσης προς την οικονομία, ο επιδιωκόμενος ουσιαστικός μετασχηματισμός της σε υποσύστημά της, υποστηρίζουν ορισμένοι, φαίνεται να ενισχύεται και από την υποχώρηση του εθνικού κράτους. Η στέρηση της εθνικής ταυτότητας και των κρατικών δομών από τη μια και από την άλλη η ανάγκη αντιμετώπισης του σκληρού διεθνούς ανταγωνισμού και η αγωνιώδης προσπάθεια του ατόμου να εξασφαλίσει επαγγελματική απασχόληση σε μια ρευστή αγορά εργασίας που μαστίζεται από την ανεργία ήταν φυσικό να συμβάλουν στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης. Κυβερνήσεις και άτομα αποδίδουν πλέον αυξημένη βαρύτητα στην οικονομική λειτουργία της εκπαίδευσης.

Όλες αυτές οι θεμελιώδεις αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης ήταν φυσικό να επηρεάσουν την κρατούσα αντίληψη περί ποιότητας. Η επίτευξη του εθνικού στόχου (της διατήρησης της πολιτιστικής ταυτότητας και της ενίσχυσης της κρατικής εξουσίας) ως κριτηρίου ποιότητας υποσκελίστηκε από την επιτυχή αντιμετώπιση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού. Σε μεγάλο βαθμό η ανατροπή αυτή στην ιεράρχηση των κριτηρίων ποιότητας ήταν το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της αδυναμίας του εθνικού κράτους να διαχειριστεί αυτοδύναμα τις οικονομικές εξελίξεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο και ρευστό επιχειρηματικό περιβάλλον (Reich, 1991, Held, 1989), όπου οι αποφάσεις των πολυεθνικών επιχειρήσεων ρυθμίζουν εν πολλοίς τη δυναμική των πραγμάτων, και σε μια κοινωνία με πολυπολιτισμική σύνθεση, στην οποία ο αξιακός σχετικισμός και η ελευθερία των ατομικών επιλογών δίνουν τον τόνο (Ματθαίου, 2001 & 2006). Για τις επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται πλέον σε διεθνές επίπεδο, χωρίς τον προστατευτισμό του δασμολογικού θεσμικού πλαισίου του παρελθόντος, αλλά και για τα άτομα που προσβλέπουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση σε ένα ασταθές εργασιακό περιβάλλον, την ποιοτική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να στοιχειοθετεί η ικανοποίηση αυτών των προτεραιοτήτων που ευθέως παραπέμπουν στη στενή σχέση που οφείλει να έχει η εκπαίδευση με την οικονομία.

Είναι εν προκειμένω ενδιαφέρον ότι στο νέο αυτό κριτήριο ποιότητας, στη νέα ουσιαστικά εννοιολογική και ιδεολογική θεώρηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, έχει ενσωματωθεί με μια νέα υβριδική εκδοχή του και το κριτήριο της προώθησης της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Όσοι επίσημοι εθνικοί και διεθνείς φορείς αρθρώνουν λόγο περί ποιότητας δεν παραλείπουν να διακηρύξουν την πίστη και την αφοσίωσή τους στον σκοπό αυτό (European Commission, 1997, European

Presidency, 2000, O.E.C.D., 2001), και για τον πρόσθετο λόγο ότι το μεταναστευτικό ρεύμα και συχνά ο κυνισμός της αγοράς έχουν δημιουργήσει πρόσθετες εστίες ανισότητας και αυξημένους κινδύνους κοινωνικού αποκλεισμού. Σε μια πιο προσεκτική εντούτοις ανάγνωση των κειμένων που αναφέρονται στην ποιότητα αποκαλύπτεται μια δυσδιάκριτη ίσως αλλά καθόλου επουσιώδης διολίσθηση στο εννοιολογικό περιεχόμενο της ισότητας. Από δικαίωμα του πολίτη και υποχρέωση της αλληλέγγυας πολιτείας, η ισότητα στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όλο και πιο πολύ ως προϋπόθεση της κοινωνικής ομαλότητας, την οποία έχει ανάγκη η εύρυθμη λειτουργία της αγοράς. Αποκαλύπτεται επίσης ότι, με το ίδιο περίπου σκεπτικό των συντηρητικών κύκλων της δεκαετίας του 1960 που θεωρούσαν ότι η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης υπονομεύει την ποιότητά της, η ισότητα χρησιμοποιείται συχνά ως ο εννοιολογικός αντίποδας της ποιότητας. Το δίλημμα ισότητα ή ποιότητα, που πολλές φορές απασχολεί όσους χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, κωδικοποιεί την υφέρπουσα μεταξύ των δύο αντίφαση και δίνει το μέτρο της περιορισμένης σημασίας που αποδίδεται στην ισότητα ως κριτήριο ποιότητας.

Εκτεταμένες είναι επίσης οι αλλαγές στο κριτήριο ποιότητας που συνδέεται με το πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο, τους διδακτικούς του στόχους και προσεγγίσεις και το γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα. Η αλλαγή, κατ' αρχάς, στο επιστημολογικό παράδειγμα της νεωτερικότητας, για την οποία έγινε λόγος στην προηγούμενη ενότητα, έχει αναπόφευκτα επιπτώσεις στα κριτήρια επιλογής και διάρθρωσης της σχολικής γνώσης. Ποιοτική δεν θεωρείται πλέον η σχολική γνώση που ακολουθεί τη συμβατική διάκριση των επιστημών σε κλάδους, που δίνει έμφαση στις βασικές αρχές, θεωρίες και νόμους της καθεμιάς ή που ιεραρχεί τη μορφωτική τους αξία με βάση τη θεωρητική τους συγκρότηση και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη του πνεύματος, της ηθικής και αισθητικής υπόστασης του ατόμου. Από τη στιγμή που η νέα θεώρηση υποβαθμίζει τις μεγαλειώδεις αρχές της νεωτερικότητας σε μεγάλες αφηγήσεις, που η αποκάλυψη της αντικειμενικής αλήθειας θεωρείται ότι βρίσκεται εκτός των δυνατοτήτων της επιστήμης, που νέα γνωστικά υβρίδια αναπτύσσονται στα σημεία επαφής των παραδοσιακών επιστημονικών κλάδων, που η αναλώσιμη γνώση (αυτή που γρήγορα ξεπερνιέται από την έρευνα) αποκτά πρωτοκαθεδρία απέναντι στη διαχρονική, που οι αξίες προσεγγίζονται με τρόπο υποκειμενικό, η διεπιστημονική προσέγγιση, ο πλουραλισμός των θεωρήσεων, η έμφαση στη σχολική γνώση που έχει στενή σχέση με τις ανάγκες της περιρρέουσας πραγματικότητας (π.χ. νέες τεχνολογίες) κ.ο.κ. απέκτησαν προτεραιότητα ως κριτήρια ποιότητας.

Παράλληλα, οι απαιτήσεις της αγοράς, για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως, μετατόπισαν το κέντρο βάρους της ποιότητας από τις γνώσεις στις δεξιότητες / ικανότητες: τις γνωστικές, κοινωνικές, προσωπικές και επαγγελματικές ικανότητες. Στο νέο σχηματικό, όπου ο δημόσιος τομέας υποχωρεί απέναντι στον ιδιωτικό και η πολιτική απέναντι στην οικονομία, οι ανθρωπιστικές σπουδές δεν έχουν πια τη χρησιμότητα που είχαν κατά το παρελθόν: η ενότητα πνευματικής και επαγγελματικής προοπτικής που αυτές διασφάλιζαν έχει ανεπανόρθωτα διαρραγεί. Ποιοτική χαρακτηρί-

ζεται πλέον η εκπαίδευση που προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει και να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο και τις προσωπικές του σχέσεις, να καινοτομεί και να παράγει. Η εργαλειωτική γνώση και οι δεξιότητες αποτελούν, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, την πεμπτούσια της ποιοτικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό και η ποιοτική εκπαίδευση κρίνεται εκ του αποτελέσματος. Μπορεί στην ποιότητα της εκπαίδευσης να εξακολουθούν να συμβάλλουν η ανθρώπινη και η υλικοτεχνική υποδομή –οι εκπαιδευτικές εισροές– αλλά το ζητούμενο δεν παύει να είναι τα αποτελέσματα, οι εκροές σε ανθρώπινο δυναμικό, σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές σαν κι αυτές που απαιτεί η αγορά. Παρά τη συμπόρευσή τους με τους συντηρητικούς κύκλους στην αυστηρή κριτική που και οι δύο άσκησαν για την υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης την οποία προκάλεσαν οι πολιτικές του κράτους πρόνοιας, οι φιλελεύθεροι αποδείχτηκαν στην πράξη πιο αποτελεσματικοί. Η δική τους αναθεωρητική πρόταση περί ποιότητας και όχι η πρόταση των συντηρητικών, που επεδίωκαν την επιστροφή στο *status quo ante*, στην παραδοσιακή δηλαδή εκδοχή περί ποιότητας, ήταν εκείνη που τελικά επικράτησε.

Από μian άλλη σκοπιά εξεταζόμενη, η αναθεώρηση αυτή του υπό εξέταση κριτηρίου ποιότητας σηματοδοτεί και μια γενικότερη τάση μεταβίβασης της ευθύνης για την εκπαίδευση από το κράτος –που αδυνατεί να δεσμεύσει πόρους και να ελέγξει με τους παραδοσιακούς γραφειοκρατικούς τρόπους τον εκπαιδευτικό Λεβιάθαν– στο άτομο και στις τοπικές ή σχολικές αρχές. Μια τέτοια εκχώρηση αρμοδιοτήτων –όχι όμως πάντοτε και των απαραίτητων πόρων– είναι σύμφωνη με τις αρχές του φιλελευθερισμού που αποβλέπει στον περιορισμό του κρατικού ελέγχου και που εμπιστεύεται την αποτελεσματικότητα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Για λόγους όμως που συνδέονται είτε με την επιρροή των συντηρητικών δυνάμεων, που ανέκαθεν προσέβλεπαν στην ασφάλεια του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση, είτε με την αναγνώριση από τη μεριά των ίδιων των φιλελευθέρων του γεγονότος ότι η εκπαίδευση αποτελεί οιονεί και όχι πραγματική αγορά, το κράτος επιδίωξε να διατηρήσει τον έλεγχο και μετά την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων. Υιοθέτησε προς τούτο έναν καινούριο μηχανισμό ελέγχου που στηρίζεται στην ενδελεχή όσο και συστηματική παρακολούθηση της προόδου του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Πρότυπο για τον νέο αυτό μηχανισμό αποτέλεσαν οι επιχειρήσεις. Οι λόγοι γι' αυτό ήταν πολλοί. Κατ' αρχάς, η φιλελεύθερη θεώρηση ήθελε το σχολείο να λειτουργεί κι αυτό ως επιχείρηση, άρα με τα δικά της πρότυπα. Κατά δεύτερο λόγο, οι επιχειρήσεις διέθεταν, καθώς προαναφέρθηκε, υψηλό συμβολικό κύρος σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητά τους να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και το πλατύ κοινό φαντασιώνονταν ως εκ τούτου ανάλογες επιτυχίες και στην εκπαίδευση. Οι επιχειρήσεις από την άλλη διέθεταν από μακρού αναπτυγμένους και δοκιμασμένους μηχανισμούς παρακολούθησης της ποιότητας. Η σχετική βιβλιογραφία περιλάμβανε διεξοδικές αναφορές και αναλύσεις για τα συστήματα και τους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας των παραγομένων από

τις επιχειρήσεις προϊόντων, οι οποίοι είχαν ξεκινήσει αρχικά ως μηχανισμοί «επιθεώρησης ποιότητας» (quality inspection) για να αναβαθμιστούν στη συνέχεια σταδιακά σε μηχανισμούς «ελέγχου ποιότητας» (quality control), «διασφάλισης ποιότητας» (quality assurance), «βελτίωσης ποιότητας» (quality enhancement) και «διοίκησης ολικής ποιότητας» (total quality management). Η βιβλιογραφία είχε καταγράψει επίσης στις δέλτους της, με τρόπο συχνά δοξαστικό, τη συμβολή του Deming και των άλλων γκουρού της ποιότητας (Juran, Crosby, Feigenbaum, Khikawa κ.τ.λ.) στην εντυπωσιακή ανάπτυξη της ιαπωνικής οικονομίας αρχικά και στην εξίσου εντυπωσιακή βελτίωση των επιδόσεων των αμερικανικών επιχειρήσεων στη συνέχεια. Οι τεχνοκράτες σύμβουλοι των εκπαιδευτικών αρχών έμοιαζαν κατόπιν όλων αυτών να αναφωνούν: «τι άλληνη χρειαίαν έχομεν μαρτύρων;». Έτσι εισέβαλαν στον χώρο της ποιότητας της εκπαίδευσης οι μηχανισμοί της αγοράς. Μαζί τους εισέβαλαν, ως αναπόσπαστο τμήμα τους, και ορισμένες ιδεολογικού χαρακτήρα παραδοχές. Σύμφωνα με αυτές, η ποιότητα μπορεί να αποτιμηθεί «ποσοτικά» με τη χρήση των κατάλληλων προδιαγραφών (benchmarks) και την υιοθέτηση στάνταρντς· ακόμη και να μετρηθεί ήταν δυνατό σε ορισμένες περιπτώσεις. Υπέρτατος κριτής της ποιότητας είναι ο «καταναλωτής» του εκπαιδευτικού αγαθού· με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που ο καταναλωτής οδοντόπαστας, ο αγοραστής αυτοκινήτου ή ο πελάτης μιας τράπεζας αποφασίζει για την ποιότητα των σχετικών προϊόντων και υπηρεσιών. Υπό την έννοια αυτή, αντικειμενικά κριτήρια ποιότητας δεν υπάρχουν. Ποιοτικό είναι οτιδήποτε ικανοποιεί τις επιδιώξεις ή τις επιθυμίες των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού: σπουδαστών, γονέων, αγοράς εργασίας. Σε τελευταία ανάλυση, υποστηρίζουν οι οπαδοί της εν λόγω άποψης, αυτοί πληρώνουν για την εκπαίδευση, αυτοί ξέρουν καλύτερα τι οι ίδιοι θέλουν και, σε κάθε περίπτωση, είναι τελικά αυτοί που θα υποστούν τις συνέπειες της όποιας επιλογής τους. Κατά την προσφιλή ρήση των οπαδών αυτής της θεώρησης, «αν μια υπηρεσία δεν ανταποκρίνεται στο σκοπό της, τότε και η απόλυτη τελειότητα δεν έχει νόημα» (Harvey & Green, 1993: 17). Τέλος, τα συστήματα ποιότητας θέτουν στόχους, κινητοποιούν άτομα και οργανισμούς και οδηγούν τελικά σε μια πορεία διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας.

Με τις νέες θεωρήσεις περί ποιότητας και με τους μηχανισμούς πιστοποίησής της δεν συμφωνούν βέβαια όλοι όσοι έχουν λόγο επί του θέματος. Υπάρχουν κατ' αρχάς εκείνοι που διαφωνούν επί της αρχής· όλοι εκείνοι που απορρίπτουν τον φιλελευθερισμό για τον ανεργάτιστο ατομικισμό που τον χαρακτηρίζει· εκείνοι που θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν είναι και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αγορά· εκείνοι που υποστηρίζουν ότι οι πολιτικοί και κοινωνικοί στόχοι της εκπαίδευσης είναι τουλάχιστον το ίδιο σημαντικοί με τους οικονομικούς· εκείνοι που δεν αποδέχονται ότι το νοηματικό περιεχόμενο της ποιότητας μπορεί να είναι έρμαιο ιδιοσυγκρασιακών προτιμήσεων ή των λειτουργικών ορισμών που κρίνονται κάθε φορά καταλληλότεροι για την πιο αξιόπιστη αποτίμησή της. Υπάρχουν επίσης και εκείνοι που έχουν περισσότερο πραγματιστικούς λόγους να διαφωνούν. Εξέχουσα θέση ανάμεσά τους έχουν στην πλειονότητά τους τα μέλη της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας. Η

επιστημονική τους συγκρότηση και η επαγγελματική τους ενασχόληση με την εκπαίδευση τους είχαν απ' αρχής αναδείξει, καθώς είδαμε, σε πρωταγωνιστές του νοηματικού προσδιορισμού της ποιότητας και σε θεματοφύλακες των αξιών και των κριτηρίων ποιότητας που συνδέονται με τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών. Γι' αυτούς συνεπώς, η εισβολή προτύπων, κριτηρίων και μηχανισμών ποιότητας από την αγορά στοιχειοθετεί –πέραν της τυχόν ιδεολογικής πρόκλησης– πράξη αμφισβήτησης του ζωτικού τους ρόλου, προς την οποία οφείλουν να αντιδράσουν. Δεν είναι λοιπόν περιεργο γιατί από τον χώρο τους, τον χώρο της εκπαιδευτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας, εκπορεύονται σήμερα οι περισσότερες αντιδράσεις καθώς και η κατάθεση εκείνων των εμπειρικού χαρακτήρα τεκμηρίων που απονομιμοποιούν το σκεπτικό της εισβολής των προτύπων της αγοράς και που διαψεύδουν τις εξ αυτής προσδοκίες. Τα τεκμήρια αυτά αποτελούν προϊόν της πλούσιας εμπειρικής έρευνας που έχει διεξαχθεί σε χώρες όπως η Αγγλία, όπου το νέο νοηματικό και ιδεολογικό περιεχόμενο της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει από μακρού υιοθετηθεί θεσμικά και όπου οι μηχανισμοί ελέγχου της βρίσκονται σε πλήρη λειτουργία. Από τον μακρύ κατάλογο των τεκμηρίων αυτών παρουσιάζονται στη συνέχεια ενδεικτικά όσο και τηλεγραφικά ορισμένα μόνο.

Στην Αγγλία λοιπόν διαπιστώνεται, κατ' αρχάς, ότι η επιχείρηση ελέγχου της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες είναι υπόθεση εξαιρετικά δαπανηρή και ανορθολογική, αφού μεταφέρει οικονομικούς πόρους από το αμιγώς παιδευτικό έργο του σχολείου στα συστήματα εποπτείας του (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Εξαιρετικά υψηλό αποδεικνύεται ότι είναι επίσης το ανθρώπινο κόστος. Η διαρκής προσπάθεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εξωτερικού ελέγχου ποιότητας δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων επαγγελματικό στρες, ανασφάλεια και συχνά ασθένειες (Woods & Jeffrey, 1998, Morley, 2005). Στο γεγονός αυτό αποδίδεται εν πολλοίς η γενικευμένη απροθυμία των πτυχιούχων να εργαστούν στην εκπαίδευση (S.T.R.B., 1999). Οι εντάσεις που συνοδεύουν την επιχείρηση αξιολόγησης της ποιότητας υπονομεύουν παράλληλα τις διαπροσωπικές σχέσεις στο περιβάλλον του σχολείου (Warde, 1996) και εισάγουν νέα ήθη σε αυτό. Για να εμφανιστούν με θετικό απολογισμό στις επιδόσεις των μαθητών τους στις εξετάσεις –άρα και με υψηλές επιδόσεις στην παροχή ποιοτικού έργου–, τα σχολεία προχωρούν στην υιοθέτηση πρακτικών αμφιλεγόμενης ηθικής και παιδευτικής αξίας, όπως η αποπομπή από το σχολείο των αδύνατων μαθητών (Noden, 2000), που σημειωτέον ανήκουν στην πλειονότητά τους στις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, η επικέντρωση της διδασκαλίας στους καλούς μαθητές (Gillborn & Youldell, 1999), ο διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα (streaming και setting) ανάλογα με τις επιδόσεις τους (Boaler, 1997, Hallam & Toutouji, 1996) ή η εξαπάτηση γονέων και εκπαιδευτικών αρχών με τη δημοσιοποίηση ψευδών, υπερβολικών ή απλώς παραποιημένων στοιχείων για τη φυσιογνωμία τους (Ball, 1997). Η ανάγκη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές του ποιοτικού ελέγχου οδηγεί παράλληλα στον διδακτικό και ερευνητικό κομπορρισμό (Mace, 2000, Talib, 2001), με την παραγωγι-

κότητα να αντικαθιστά τη δημιουργικότητα ως θεμελιακό στοιχείο ποιότητας (Morley, 2003) και με την εξωτερική αξιολόγηση να αποτυγχάνει σε πολλές περιπτώσεις στο έργο της βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας (Harvey, Bowers-Brown & Leman, 2003). Η αξιοπιστία τέλος των μηχανισμών ελέγχου ποιότητας αποδεικνύεται συχνά στην πράξη κραυγαλέα ελλειμματική. Η L. Morley (2005) αναφέρει εν προκειμένω την εντυπωσιακή περίπτωση του νομπελίστα sir H. Kroto, η χρηματοδότηση της ερευνητικής πρότασης του οποίου απορρίφθηκε (σύμφωνα με δημοσίευμα στον Guardian της 28-9-2004), γιατί ο αρμόδιος οργανισμός ποιότητας έκρινε ότι δεν πληρούσε τα απαιτούμενα στάνταρντ ποιότητας.

5. Κατακλείδα

Η αντιπαράθεση λοιπόν για την ποιότητα δεν έχει ακόμη κριθεί ούτε στο εννοιολογικό, ούτε στο ιδεολογικό, ούτε στο θεσμικό πεδίο. Μέσα από μια μακρά όσο και επίμοχθη διαλεκτική αντιπαράθεση του νέου με το παλιό, της παράδοσης με την οπτική του σήμερα, το νοηματικό της περιεχόμενο και οι ιδεολογικές της ορίζουσες εξακολουθούν να μετασχηματίζονται, όπως και κατά το παρελθόν, υπό την πίεση της ιστορικής συγκυρίας, όπως την ερμηνεύουν και την κατανοούν οι πρωταγωνιστές του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Αν κάτι λοιπόν διδάσκει η παρακολούθηση της εξελικτικής της πορείας που προηγήθηκε είναι ότι ο λόγος περί ποιότητας είναι βαθιά ιδεολογικός και συνάμα πολιτικός. Αυτό σημαίνει, πρώτον, ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τεχνικό ζήτημα και ο προβληματισμός μας γι' αυτήν να εξαντλείται στην αναζήτηση των προσφορότερων μηχανισμών και συστημάτων ελέγχου, διασφάλισης και βελτίωσής της. Είναι πρακτικά αδύνατο να διασφαλίσουμε και να βελτιώσουμε κάτι, τη φύση και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του οποίου αγνοείς. Γι' αυτό και οι συνήθεις προτροπές να ακολουθήσουμε τον δρόμο άλλων χωρών –στις οποίες σημειωτέον οι εξελίξεις δεν είναι ενιαίες– ή να εφαρμόσουμε τις οδηγίες των διεθνών οργανισμών –που κατά κανόνα ξεχνάμε ότι διοικούνται από άτομα με συγκεκριμένη ιδεολογική ταυτότητα και πολιτικές προτεραιότητες– είναι αυτόχρονα επικίνδυνες, αν προηγουμένως η εξονυχιστική κριτική ανάλυση δεν έχει αποκαλύψει τις ιδεολογικές διαστάσεις των προτεινόμενων πολιτικών. Ο δημόσιος λόγος, που στη χώρα μας κατά παράδοση εξαντλείται σε ιδεολογικούς αφορισμούς και σε συνθηματολογικούς διαξιφισμούς, μόνο να ωφεληθεί έχει από μια τέτοια ανάλυση. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι θα χρησιμοποιήσουμε τη θεωρητική μελέτη ως πρόσχημα για να αναβάλουμε τη λήψη των δύσκολων αλλά πάντως απαραίτητων αποφάσεων, ούτε και την ανυπαρξία της μελέτης αυτής ως δικαιολογία πολιτικής απραξίας, σε καιρούς μάλιστα που η καινούρια ιστορική συγκυρία κυφορεί σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς. Τέτοια πολυτέλεια δεν υπάρχει. Ο λόγος περί ποιότητας είναι πολιτικός γιατί γίνεται με σκοπό ακριβώς να οδηγήσει σε αποφάσεις (αλλιώς είναι προσχηματικός). Σε αποφάσεις που θα πρέπει να συνεκτιμήσουν βέβαια τις θέσεις και τις ευαισθησίες των πρωταγωνιστών στον χώρο της

εκπαίδευσης: των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού, των πολιτικών φορέων και αρχών και της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία θα κληθεί να εφαρμόσει τις αποφάσεις στην πράξη.

Βιβλιογραφία

- Ball, C. J. E. (1985). What the hell is quality? Στο C.J.E. Ball (ed.), *Fitness for Purpose – Essays in Higher Education*, Guilford, S.R.H.E. & N.F.E.R. / Nelson, pp. 96-102.
- Ball, S. J. (1997). Good school / bad school: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 317-336.
- Becker, R. (2007). Η εκπαίδευση στην Ολλανδία. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. II Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 167-208.
- Βερέμης, Θ. & Κολιόπουλος, Γ. (2006). *Ελλάδα – Η σύγχρονη συνέχεια. Από το 1821 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bestor, A. (1953). *Educational Wastelands: A Retreat from Learning in Our Public Schools*. Urbana, Illinois: The University of Illinois Press.
- Boaler, J. (1997). Setting, social class and survival of the quickest. *British Education Research Journal*, 23 (5), 575-595.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Co.
- Conference of the European Ministers in charge of Higher Education, the Prague Communiqué (2001), *Towards the European Higher Education Area*, the Berlin Communiqué (2003), *Realising the European Higher Education Area*, the Bergen Communiqué (2005), *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, the London Communiqué (2007), *Towards the European Higher Education Area: responding to the challenges of a globalised world*. Αντλήθηκαν από www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE2.pdf (προσπελάστηκε 4/10/2007).
- Cox, C. B. & Dyson, A. E. (1969). *Fight for Education: A Black Paper*. London: The Critical Quarterly Society.
- Cox, C. B. & Dyson, A. E. (1970). *Black Paper Two: The Crisis in Education*. London: The Critical Quarterly Society.
- Davies, N. (1997). *Europe. A History*. London: Pimlico.
- European Commission, (2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators. Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Luxemburg: Office for Official Publications.
- European Commission, (1997). *Towards a Europe of Knowledge. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. COM (97) 563 final, 12.11.1997.

- European Presidency, (2000). *Conclusions of the Lisbon Council, 23 and 24 March 2000*. DOC/00/8 of 24/03/2000.
- Gewirtz, P., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (1999). *Rationing Education: policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Gintis, H. (1973). *Toward a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society*. Στο Ivan Illich et. al., *After Deschooling what?*, New York: Harper & Row.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation – The Rise of Education Systems in England, France and U.S.A*. London: McMillan.
- Hallam, S. & Toytoynji, I. (1996). *What do we know about the grouping of parents by ability: a research review*. London: University of London, Institute of Education.
- Halls, W.D. (1976). *Education, Culture and Politics in Modern France*. Oxford: Pergamon Press.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Harvey, L., Bowers-Brown & Leman, J. (2003). *External Quality Evaluation: Findings of the Web Survey conducted in October 2003*. Sheffield: Centre for Research and Evaluation.
- Held, D. (1989). *Political Theory and the Modern State*. Cambridge: Polity Press.
- Husen, T. (1982). *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- King, E. (1976). *Other Schools and Ours. Comparative Studies for Today*. London: Holt, Linehart & Winston.
- Κιτρομηλίδης, Π. (1997). Νοερές κοινότητες και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια. Στο Θ. Βερέμης (επ.), *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεώτερη Ελλάδα*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., σ. 53-131.
- Lynd, A. (1953). *Quakers in the Public Schools*. Boston: Little, Brown and Co.
- Mace, J. (2000). The R.A.E. and University Efficiency. *Higher Education Review*, 32, 17-39.
- Ματθαίου, Δ. (2007α). Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Συγκριτική θεώρηση. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, τομ. II, Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 733-781.
- Ματθαίου, Δ. (2007β). Παράδοση και Αλλαγή στην Ελληνική Εκπαίδευση (19^{ος} κ' 20^{ος} αιώνας). Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. II Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 83-166.
- Ματθαίου, Δ. (2006). Το σχολείο στην εποχή της αμφισβήτησης του κανόνα. Η γνώση

- ανάμεσα στις συμπληγάδες της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Στο Δ. Χατζηδήμου – Χρ. Βιτσιλάκη (επ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου 21-23.10.2005*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 1035-1044.
- Ματθαίου, Δ. (2002). Νέες ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας – Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Ματθαίου, Δ. (2001). *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.
- Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, τομ. Ι Θεωρήσεις και ζητήματα*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.
- Mazower, M. (2001). *Σκοτεινή Ήπειρος. Ο ευρωπαϊκός εικοστός αιώνας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- McLean, M. (1995). *Educational Traditions Compared – Content, Teaching and Learning in Industrialized Countries*. London: Fulton.
- Morley, L. (2005). The Micropolitics of quality. *Critical Quarters*, 47 (1-2), 83-95.
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*, Buckingham: Open University Press.
- Noden, P. (2000). Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-99. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 371-390.
- O.E.C.D., (2001). *The Well-being of Nations: the Role of Human and Social Capital*, Paris: O.E.C.D.
- O.E.C.D., (1989). *Schools and Quality: An International Report*. Paris: O.E.C.D.
- Official Journal of the European Union, (2001). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* [Official Journal L 60 of 01.03.2001].
- Official Journal of the European Union, (1998). *Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education* [Official Journal L 270 of 07.10.1998].
- Palomba, D. (2007). Σχολείο και κοινωνία στην Ενωμένη Ιταλία. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. ΙΙ Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 471-534.
- Petronicolos, L. (2007). Η εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης τομ. ΙΙ Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 535-588.

- Popper, K. (1979). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reich, R., (1991). *The Work of Nations. A Blueprint for the Future*. New York: Vintage.
- S.T.R.B. (1999). *Survey of Vacancies and Recruitment in Schools*. London: Office of Manpower Economics.
- Talib, A. (2001). The Continuing Behavioral Modification of Academics since the 1992 Research Assessment Exercise. *Higher Education Review*, 33, 30-46.
- Warde, A. (1996). The Effects of the 1992 Research Assessment Exercise. *Network: Newsletter of the British Sociological Association*, 64, 1-2.
- Welch, A. (2007). Εκπαίδευση στην Αυστραλία – Προκλήσεις και Αλλαγές. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, τομ. II. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε., σ. 589-672.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1998). Choosing positions: living the contradictions of Ofsted. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4), 544-570.